

Education et socialisation.

Les cahiers du CERFEE

51 | 2019

Environnements culturels et naturels : apprendre pour agir ensemble – Varia

L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi

Camille Roelens, Sciences de l'éducation et de la formation, philosophie, politiques éducatives.
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPE) Académie de Lille

L'objet de cet article est d'aborder l'autorité dans les relations éducatives en se concentrant sur les vulnérabilités spécifiques auxquelles s'expose celui qui occupe avec succès la place d'autorité dans le contexte démocratique contemporain. Le propos, conduit d'un point de vue philosophique, s'articule autour d'une acception large du concept de bienveillance et en résonance permanente avec le double enjeu de l'autonomie individuelle et du fonctionnement autonome des collectifs, qui semble être celui de la société des individus. Il s'agit de montrer que pouvoir faire durablement preuve de bienveillance envers l'autre dans l'occupation d'une place d'autorité passe par une forme de bienveillance appliquée à soi-même. Cette « vigilance envers soi » semble nécessaire au moment où l'autorité se conçoit moins comme une posture de commandement que comme une posture de service, d'influence et d'accompagnement.

PLAN

Introduction

Les enjeux de l'autonomie...

Devenir individu

Le care

Devenir autonome

Autorité et autonomie

De la bienveillance

... et de son accompagnement

Du commandement au service

Instabilités et équilibres

Conclusion

Introduction

L'objet de cet article est d'interroger les risques auxquels peut être confronté l'ensemble des acteurs éducatifs qui sont amenés, par leur situation-même, à occuper une place d'autorité. Comme le montre P. Foray (2016, p. 105), il s'agit alors d'accepter un certain nombre de responsabilités, mu par le souci du bien de l'enfant. Or, pour être responsable, il faut pouvoir agir (p. 95), et l'autorité est un moyen essentiel d'action pour « ouvrir doucement la porte du monde » (Prairat, 2010, p. 43) à un éduqué qui y est nouveau venu. Dans pareille réflexion, on focalise souvent quant aux problématiques possibles sur la mise en difficulté que constitue le fait de ne pas réussir à faire autorité, ou alors les conséquences funestes d'une posture autoritaire sur les éduqués. Ces dimensions sont bien sûr importantes, mais avoir soin de s'interroger sur la situation de ceux qui, avec succès, prennent soin des autres et de leur introduction dans le monde (Arendt, 1972) ne l'est pas moins.

Le propos sera conduit d'un point de vue philosophique, mêlant l'admission d'une part de subjectivité, l'appui sur des contributions importantes à la pensée récente de l'autorité, l'argumentation rationnelle (Foray, 2016, p. 14-15). Il s'inscrit également dans une volonté de penser l'autorité comme n'étant ni à restaurer sous ses formes anciennes ni à bannir, mais à repenser à l'aune de ce qui fait la spécificité de la contemporanéité démocratique et de l'économie de la légitimité, articulée autour d'un individualisme des droits fondamentaux, toute chose que M. Gauchet qualifie de dimensions structurelles et structurantes dans *Le nouveau monde* (2017), celui où nous vivrions. Pour lui, l'ampleur des changements que porte l'hyper modernité imposerait de « refondre nos outils intellectuels » (p. 485) pour penser non seulement les espaces politiques, mais aussi pré-politiques (familles, écoles) et donc les relations éducatives qui s'y déploient. S'opère en particulier une métamorphose de ce que peut être l'autorité dans les démocraties contemporaines, qui ne peut exister qu'à la condition d'être compatible avec le principe de légitimité premier que constituent les droits fondamentaux égaux de l'ensemble des individus. Ce que ce texte voudrait montrer, c'est que cette attention à l'autre sans laquelle l'autorité ne semble plus pouvoir être reconnue comme légitime doit se doubler chez celui qui occupe la place d'autorité d'une « vigilance envers soi », conditions à ce que cette relation puisse être saine, durable et efficiente. Cela participerait donc également d'une éthique de l'autorité.

Le propos mobilisera ici particulièrement deux ouvrages d'E. Prairat, philosophe et éthicien de l'éducation, quant à ce que peut être aujourd'hui l'autorité éducative (2010) et les places respectives de la sollicitude et du tact dans les relations éducatives (2017). Pour l'intelligence de l'établissement humain social où les relations envisagées ici se déploient, le propos s'appuiera sur les thèses développées par M. Gauchet, qui a par ailleurs publié plusieurs ouvrages importants en philosophie politique de l'éducation présents en filigrane dans le présent travail (Blais, Gauchet et Ottavi, 2008 ; 2013 ; 2016).

Ces écrits constituent des apports majeurs à la réflexion philosophique contemporaine sur l'autorité (dans la perspective qui est celle de la repenser sous une nouvelle forme, distincte de l'autorité traditionnelle¹). Il semble cependant que ces études se focalisent largement sur les conditions de possibilité d'une autorité reconnue (Prairat, 2010, p. 42, Blais *et al.*, 2008, p. 149-150) et sur la nécessité pour celui qui occupe la place d'autorité éducative de se considérer comme participant d'une protection d'un autrui vulnérable (Prairat, 2010, p. 43 ; Blais *et al.*, 2008, p. 166-170 ; 2013, p. 46). La possible fragilisation de celui qui l'exerce reste peu interrogée. Les auteurs s'accordent sur le fait qu'il est souvent mal aisé de définir et de fonder aujourd'hui l'autorité. Ils concourent à affirmer qu'elle est nécessairement incarnée, et que nombre d'acteurs éducatifs souffrent des difficultés qu'ils rencontrent à occuper une place d'autorité, Mais le malaise éventuel de ceux qui y parviennent n'est pas ou peu abordé. L'objet de cet article est de tâcher de se confronter à ce relatif impensé.

Les enjeux de l'autonomie...

M. Gauchet emploie l'expression de « structuration autonome » (2017, p. 642) pour désigner les conceptions de l'être-soi et de l'être ensemble qui président à l'organisation des démocraties occidentales contemporaines. Cette première partie vise à préciser quelques contraintes de ce qu'il

appelle également « société des individus », c'est-à-dire la société pensée en fonction de l'autonomie individuelle à laquelle chacun peut, en droit, prétendre (p.543-560).

Devenir individu

Selon M. Gauchet, « devenir individu » mobilise quatre dimensions : « l'individuation biologique et psychologique, à distinguer de l'individualisation juridique et sociale » (2017, p. 610). Dans le « nouveau monde », individuation biologique et individualisation juridique sont toutes deux données (p. 556), mais individuation psychique et individualisation sociale sont à construire à l'échelle de chaque existence individuelle. L'individualisation en droit comme norme collective rendrait incertaine l'individuation (p. 611). L'enjeu est de « devenir soi-même », mais le sentiment d'insignifiance ou de relativisation menace l'individuation psychique, et le seuil d'exigence pour prétendre à l'individualisation sociale s'accroît. C'est pour pouvoir s'approprier sa condition et ne pas la subir que chacun doit développer son autonomie individuelle (p. 557). Cet impératif saisirait l'habitant du « nouveau monde » dès le début de sa vie (2004a, 2004b, 2015) tant le processus d'égalisation démocratique conduirait à percevoir l'enfant comme « un individu essentiellement autonome en droit, et exigeant d'être traité comme tel » (2005, p. 363). Or il y aurait loin de la reconnaissance de ce statut à son assomption (2010). Ainsi, s'« il y a aujourd'hui une question vive pour la philosophie de l'éducation, c'est bien celle-là : qu'est-ce que l'autonomie, qu'est-ce que devenir autonome et à quelles conditions ? » (2015, p. 163).

Le care

L'abord de ces questions impose avant tout de distinguer autonomie et indépendance, comme le fait J. Tronto, pour laquelle,

les humains [...] doivent toujours être envisagés comme interdépendants. Si nous n'avons pas tous besoin de l'aide des autres en toutes circonstances, notre autonomie ne s'acquiert qu'après une longue période de dépendance et, à bien des égards, nous restons dépendants des autres, tout au long de notre vie : cela fait partie de la condition humaine. (2009, p. 212)

Prendre acte de l'ensemble de ces vulnérabilités et envisager des capacités d'agir pour y faire face est au cœur des théories du *care* (Tronto, 2009, p. 15), pour ne plus penser l'autonomie des individus indépendamment des ressources qui leur sont nécessaires pour y prétendre². C'est dans cette perspective que s'inscrit également *La politique de l'individu* proposée par F. Brugère (2013), manière de prendre en compte le fait que l'ambition d'autonomie individuelle pour tous repose aussi sur la responsabilité d'autres individus et du collectif. Pour elle (2011, pp. 80-82), le *care* est précisément une manière d'envisager de façon globale comment peuvent être apportées des réponses aux tensions entre « l'injonction à l'autonomie individuelle » (p. 81) et le fait que « l'autonomie est complexe, car elle n'est jamais que l'autonomie d'êtres fondamentalement vulnérables » (pp. 81-82). Pour S. Laugier, P. Molinier et P. Paperman, le *care* est « [u]ne réponse concrète aux besoins des autres » (2009, p. 11).

Remarquons que J. Tronto souligne l'impératif de gérer l'excès des besoins de *care* par rapport à la capacité de réponse des acteurs, même les plus mobilisés et efficaces : « il existe toujours, en

définitive, une dimension tragique du *care* ; quelle que soit la profusion avec laquelle nous l'accordons, il n'est jamais suffisant » (2009, p. 14). Comme le notent A. Damamme et P. Paperman, « les besoins du destinataire de *care* [peuvent] par moments sembler infinis et inconciliables avec [les] besoins propres » (in. Molinier *et al.*, 2009, p. 154) du pourvoyeur de *care*. Penser ensemble *Care et éducation*³ (Derycke et Foray, 2018) semble donc imposer : 1° d'intégrer à la réflexion cette tension constitutive de la volonté de répondre aux besoins des autres, potentiellement porteuse de malaise, auquel il ne peut qu'être pertinent de prendre garde. 2° de pouvoir s'appuyer sur une définition de l'autonomie individuelle qui ne néglige pas l'interdépendance des êtres.

Devenir autonome

Celle que propose P. Foray (2016) répond à ce critère. Selon lui l'autonomie individuelle est la « capacité qu'a une personne de se diriger elle-même dans le monde » (p. 19). Il distingue trois formes de l'autonomie, fonctionnelle, morale et intellectuelle, lesquelles sont pensées en complémentarité et non en opposition (p. 20-22). Devenir autonome, c'est donc apprendre à agir, choisir et penser par soi-même dans un monde de culture. L'auteur souligne que cette capacité ne peut exister que soutenue. Se donner la double ambition de penser un monde autonome, comme le nomme M. Gauchet, et de penser un monde vulnérable, comme l'entreprend l'ouvrage éponyme de J. Tronto, implique de bien peser que l'autonomie est vulnérable [...], à la merci des circonstances de la vie, dépendant[e] de conditions qui nous échappent au moins partiellement. L'autonomie est conditionnée par des formes d'hétéronomie, de passivité ou de dépendance. Cette hétéronomie peut être un appui ou un obstacle [...]. Elle peut nous apporter des "appuis de socialisation" sur lesquels nous nous construisons. [L]a vulnérabilité vaut à tout âge de la vie et pour toute personne [...]. Il est donc erroné de se représenter l'autonomie comme un état stable qui vaudrait uniformément dans tous les compartiments de la vie et serait le même pour tous. Cette représentation est imaginaire. (Foray, 2016, p. 34-35)

Parmi les ressources qu'exige l'autonomie, l'éducation n'est pas la moindre, et ce dans toute la pluralité des lieux éducatifs où elle se déploie (2017, p. 26-28). La responsabilité éducative est un moyen de répondre à la vulnérabilité de l'autonomie individuelle (et à ce besoin d'étayage pour la construire et la pérenniser) aux moments où ladite vulnérabilité est particulièrement aiguë (2016, p. 94-95). Cela fait signe vers une réflexion sur l'autorité en éducation. Elle est en effet pour P. Foray un moyen d'assumer la responsabilité éducative (p. 94-95). Pour M.C. Blais, M. Gauchet et D. Ottavi, elle est même une condition de l'éducation (2008, p. X). « Il y a de l'éducation parce qu'il y a de l'autorité » (2013, p.45-46).

Autorité et autonomie

Inscrire l'autorité éducative dans la structuration autonome évoquée *supra*, c'est aussi prendre acte du fait que la justification de l'autorité dépend des buts qu'elle permet de réaliser. L'autorité n'est pas seulement une attitude ; c'est aussi "ce au nom de quoi" les actes éducatifs ont lieu. À ce titre, cette légitimité se mesure au degré auquel elle favorise le développement de l'autonomie personnelle. (Foray, 2016, p. 113)

L'autorité est donc envisagée ici dans une acception large, qui ne se limite pas à en faire un moyen économe d'obtenir l'obéissance⁴. Outre que ce dernier choix favorise l'assimilation abusive de l'autorité à l'autoritarisme, au pouvoir, à la violence, dont elle se distingue pourtant radicalement (Arendt, 1972, p. 136), il conduit à ne pas considérer les autres fonctions de l'autorité, en particulier celle d'augmenter l'autre dans ses capacités, de garantir ses actions, de permettre la transmission des savoirs. L'autorité revêt également une indispensable fonction médiatrice, entre l'individu et un monde de culture dans lequel il doit entrer (Prairat, 2010, p. 43-44), entre le jeu des différentes libertés individuelles et la société des individus. Il semble possible de réunir en une formule ces fonctions primordiales : l'autorité est ce qui contribue à rendre l'autre auteur⁵ (Roelens, 2017b ; 2018c) de lui-même et à être un membre à part entière de la société des individus (Gauchet, 2017, p. 554-555). Nous soutenons qu'une articulation de la bienveillance et de l'autorité peut participer à rendre cette reconnaissance possible (Roelens, 2017a ; 2017b ; 2018a ; 2018b ; 2018c), mais cela impose de préciser en quels sens la notion de « bienveillance » est alors mobilisée.

De la bienveillance

Celle-ci paraît en effet avoir été souvent institutionnalisée, prônée, ou critiquée, avant d'avoir été définie rigoureusement et en elle-même (Manesse et Zakhartchouk, 2018, p. 10). Elle est parfois assimilée, à charge ou à décharge, à la gentillesse, la charité (Bruchon, 2013, p. 151), la complaisance (Michaud, 2016), la faiblesse (Naouri, 2013), la sollicitude. Elle est souvent utilisée sous forme adjectivale, « bienveillante » étant accolé aux termes d'éducation, de parentalité ou de pédagogie sans permettre d'embrasser pleinement ce que peut sans doute recouvrir la bienveillance. Cette notion sera ici mobilisée dans une acception large, mobilisant trois dimensions : « bien veiller », « bien veiller sur » et « bien veiller à » (Roelens, 2017a, p. 97-99 ; 2018b, p. 221-223). « Bien veiller » consiste en une attention aux vulnérabilités des autres, une observation attentive, réflexive, visant à constituer le socle d'un agir pertinent. « Bien veiller sur » désigne l'inscription des relations interindividuelles dans la sollicitude (Prairat, 2014, p. 108-109), l'empathie (Gueguen, 2014, p. 40-45) et le tact (Prairat, 2017). Il s'agit à la fois de prendre soin de l'autre et de la relation que l'on a avec lui. « Bien veiller à » consiste à accompagner et à médier l'entrée et le parcours d'un individu dans un monde de culture, lui permettre de se l'approprier. Cela implique la transmission de savoirs, l'accès de l'autre à leur compréhension.

... et de son accompagnement

L'autorité éducative bienveillante (Roelens, 2017a) consiste en la mobilisation, dans une situation éducative : 1° de l'autorité (conçue comme proposition d'influence et de médiation adressée à un individu qui peut, ou non, s'en saisir), 2° de la bienveillance telle qu'esquissée *supra*, 3° d'une *praxis*⁶ visant à articuler ces deux notions pour accompagner et sécuriser le devenir individu et le devenir autonome d'autrui.

Cette autorité doit pouvoir (pour être légitime) procurer aux individus la reconnaissance et la sécurité quant à leur propre identité qui sont, pour les individus du nouveau monde, la clé de l'individuation psychique et de l'individualisation sociale, et protéger une autonomie toujours vulnérable et conditionnée. Cela ne peut se faire que dans le respect de la dignité des personnes et de leurs droits

fondamentaux, mais ce seul respect est insuffisant. Occuper une place d'autorité exige dans ce contexte un engagement particulier. Il semble s'agir d'un rôle à charge mentale élevée, pouvant se révéler ingrat. La conciliation du bien-être de celui qui occupe cette place comme de celui qui est accompagné semble donc indispensable. Comme l'écrivent D. Manesse et J.M. Zakhartchouk, intégrer la bienveillance à la posture de l'éducateur impose de questionner « l'exigence des enseignants à l'égard d'eux-mêmes, par laquelle ils se font en quelque sorte violence » (2018, p. 12).

L'objet de la sous-partie suivante est de discuter philosophiquement ce qui selon nous fait de la vigilance de celui qui occupe une place d'autorité éducative bienveillante envers lui-même une condition de possibilité de la réalisation d'une telle ambition. Tronto parle elle d'« attention », et écrit que pour

être à l'écoute des besoins des autres, nous devons d'abord être attentifs à nos propres besoins de care. Constaté que les autres ont des besoins qui ne sont pas satisfaits suppose de les distinguer [...], cela implique que l'on ait suffisamment répondu à nos propres besoins pour être en mesure de regarder autour de nous et de remarquer les autres [...], nous pouvons faire l'hypothèse qu'un "espace libre", procuré par un care adéquat, est nécessaire pour pouvoir être attentif aux autres (p. 177).

Le terme « vigilance » est préféré ici pour souligner le fait que le glissement dans une insuffisante prise en compte de sa propre vulnérabilité lorsqu'on exerce l'autorité bienveillante peut-être insidieux, et nécessite un véritable travail autoréflexif (Gauchet, 2017, pp. 712-729) pour être contenu. Il s'agit davantage d'une exigence de l'esprit que d'un état d'esprit, qui passe par une meilleure compréhension des redéfinitions de l'autorité qui semblent à l'œuvre.

Du commandement au service

Les typologies de l'autorité se concentrent souvent sur des figures associées à l'idée de commandement ou d'arbitrage. A. Kojève (2004) parle ainsi des autorités du Père, du Juge, du Chef et du Maître. O. Reboul propose lui six figures d'autorité (2001, p. 70-71) : celles du Roi-Père, de l'arbitre, du leader et du modèle, se rapprochant de celles de Kojève, auxquelles il ajoute celles de l'expert⁷ et du contrat (ou plutôt de la règle et de la capacité à la faire appliquer), les plus démocratiques et rationnelles à ses yeux. Une dimension de verticalité est néanmoins présente dans chacune de ces figures.

Les métamorphoses et refontes de la notion, envisagées ci-avant, semble participer de ce que nous appellerons ici une démocratisation approfondie de l'autorité, impliquant son horizontalisation et sa tertiarisation. D'une posture de commandement (ceux occupant les places d'autorité dans la structuration hétéronome étant également ceux qui ont plus de droits que les autres), elle semble être devenue une posture de service. La confusion entre le pouvoir, la domination et l'autorité semble longtemps avoir été entretenue par le fait qu'une même personne incarnait souvent les trois rôles. Les hiérarchies qui, dans ce que M. Gauchet appelle l'organisation religieuse du monde, sous-tendaient les relations d'autorité (Arendt, 1972, p. 123), étaient à la fois sociales et symboliques. Aujourd'hui, comme le souligne A. Renaut à l'appui de sa thèse sur une éventuelle fin de l'autorité (2004), le pouvoir bien souvent nu ne bénéficie plus de ce surcroît de légitimité transcendante. Cela signifie également

assumer un certain nombre de responsabilités (en particulier éducatives) sans bénéficier le plus souvent des facilités que confère une position de pouvoir ou une situation sociale privilégiée.

À cette nouvelle difficulté à laquelle est confronté celui qui parvient aujourd'hui à occuper une place d'autorité semble s'en ajouter d'autres. Ce qui suit vise à leur rapide identification, au gré de laquelle il sera possible d'entrevoir ce en quoi pourrait consister une « vigilance envers soi » dans l'assomption des telles responsabilités.

L'une de ces difficultés est, pourrait-on dire, d'ordre psychologique. Comme le pointent Blais *et al.*, « on connaît bien les pathologies de l'autorité » (2013, p. 46), pathologies qui consistent plus profondément en la négation d'un présupposé essentiel de l'autorité qu'est une obéissance sans contrainte et jamais une pure soumission. « L'autoritarisme nous a caché l'autorité » (2008, p. 140), notamment *via* l'écho majeur d'œuvres comme celles de T.W. Adorno (2003 ; 2017) ou de S. Milgram (2017a : 2017b) dont on peut montrer qu'elles étudient avant tout l'obéissance aveugle, et non l'autorité comme notion philosophique. Cette occultation est redoublée dans le champ éducatif par l'assimilation de l'autorité soit à une discipline de fer qui humilie l'enfant soit à un enseignement purement scolastique et exclusif de toute pédagogie. Or, « aucune de ces critiques ne s'attaque en réalité à l'autorité en tant que telle. Elles s'en prennent à ses expressions ou manifestations abusives et insoutenables. Leur véritable cible, c'est l'autoritarisme » (Blais *et al.*, 2008, p. 212). Pour autant, comme le montre B. Robbes (2010), cet inconfort philosophique à occuper une place d'autorité par peur de devenir de fait un agent de la répression et de la négation des libertés de l'autre est une première difficulté pour celui qui occupe une place d'autorité quelle qu'elle soit. « Nous définissons l'"autorité évacuée" comme la tendance à refuser l'idée même d'autorité et son exercice, au nom de son caractère prétendument illégitime et anti-éducatif, car l'autorité est confondue avec l'exercice d'une force physique ou psychique » (p. 59).

Il s'agit de plus, comme cela a été esquissé ci-avant, d'une place qui confère des devoirs envers l'autre plutôt que des droits personnels. L'idée, transcrite dans le droit français comme dans les instructions officielles de l'Éducation Nationale, que l'autorité des éducateurs (parents, enseignants) s'exerce dans l'intérêt supérieur des enfants et des élèves (Renaut, 2002) implique que les éducateurs « se doivent » aux éduqués, leur autorité se définit avant tout par les devoirs qu'ils ont envers les éduqués. À une asymétrie de droits, découlant dans une structuration hétéronome d'une inégalité présumée d'essence et de dignité entre les êtres, succède une asymétrie de devoirs (Roelens, 2018a). La relation d'autorité éducative demeure donc asymétrique, mais sur des échelles différentes, en particuliers celle de la responsabilité (Foray, 2016, p. 94-95). Être responsable, c'est admettre que la vulnérabilité de l'autre nous oblige⁸. Accepter une responsabilité, c'est d'une certaine manière pour un individu accepter librement de restreindre ses propres libertés.

Or, ce que M. Gauchet appelle l'appropriation subjective du statut d'individu de droit par les individus, ou le soi du droit, les pousse en effet à se définir d'après les droits et libertés qui leur sont reconnus. Accepter de restreindre ses propres libertés, s'inscrire dans des liens contraignants en acceptant des responsabilités éducatives pourrait donc placer ces mêmes individus en état de relative insécurité subjective. Il ne faut pas perdre ici de vue que, si l'on suppose qu'il y a asymétrie (entre celui qui occupe la place d'autorité et celui à qui il s'adresse) quant à la conséquence de l'individualité autonome de chacun, toute autonomie demeure à chaque instant potentiellement vulnérable.

Accepter une place d'autorité, c'est de plus consentir à se mettre en situation de vulnérabilité quant à sa propre individualité comme à sa propre autonomie. Ce dernier point ayant été esquissé ci-avant, ce qui suit se concentre sur la question de l'individualité. Selon M. Gauchet, identité et reconnaissance relèvent de « la psychologie structurelle du soi du droit » (2017, p. 624). Autrement dit, garantir durablement sa propre individualité conséquente implique de disposer d'une certaine sécurité identitaire et de la reconnaissance de son rôle dans l'existence sociale. Ces équilibres peuvent être remis en question quand l'autre devient lui-même, car il peut notamment user de son autonomie pour faire des choix ou développer des réflexions nettement différentes de ceux que fait ou aurait fait celui qui l'accompagne. De plus, l'autorité est à la fois incarnée (Blais *et al.*, 2008, p. 155-156) et sans cesse susceptible de ne plus être reconnue par celui à qui elle s'adresse. Une non-reconnaissance de l'autorité qu'un individu incarne peut aisément être perçue comme une non-reconnaissance de cet individu, ce qui le met en situation de fragilité quant à l'estime de lui-même et à son sentiment de jouir d'une individualité conséquente.

Instabilités et équilibres

Ajoutons à cela que, comme le souligne l'ensemble des auteurs ici mobilisés quant à la pensée contemporaine de l'autorité éducative, celle-là a perdu le fort degré d'évidence qu'elle a pu avoir aussi longtemps qu'école et famille demeuraient deux institutions structurées sur le modèle hétéronome, autour d'une hiérarchie claire des générations et des places. Penser et exercer l'autorité, l'un semblant désormais difficilement pouvoir aller durablement sans l'autre, c'est accepter de vivre sans cesse avec des doutes plutôt que des certitudes. C'est se confronter à une notion qui conserve une part d'insaisissable, d'énigme comme le dit par exemple P. Ricoeur (1995), et accepter de vivre avec cela non comme une défaite mais comme une condition même d'une autorité non monolithique et impérative, c'est-à-dire compatible avec la primauté des droits fondamentaux individuels et la pleine reconnaissance de la singularité de chacun. Il s'agit d'une certaine façon de prendre sur soi le doute pour protéger l'autre des risques de la certitude à tout prix, ce qui justifie à nouveau d'être vigilant quant à ses propres capacités à assumer durablement un tel choix.

En effet, outre les désagréments pour celui qui occupe la place d'autorité d'un sentiment d'insécurité à la fois rationnelle et subjective, celle-ci peut conduire à deux attitudes contraires à l'autorité comme à la bienveillance : le renoncement et l'emprise, comme manières à chaque fois pour celui à qui la charge de l'autorité est trop lourde de se rassurer et de se protéger. Nous avons développé ailleurs plus en longueur ce point (Roelens, 2017a ; 2018b), que nous résumons ici. Il semble possible de l'introduire à partir d'une double distinction que pose G. Guillot dans ses travaux sur l'autorité éducative. « Entre l'existence volée et l'existence abandonnée, se situe l'existence accompagnée. Tout est dans la philosophie et la pratique de cet accompagnement » (2006, p. 46). L'« abandon » s'assimilerait au refus d'occuper une place d'autorité car cela serait perçu uniquement comme un sacrifice, un asservissement aux besoins de l'autre. De façon peut-être plus insidieuse, il semble que cela puisse également conduire, par souci de « sécuriser » la relation d'autorité et son environnement, à un glissement de l'influence à l'emprise, de la bienveillance à la « sur-veillance » ou à la « veille au Bien », ou pour le dire autrement au paternalisme (Prairat, 2014, p. 89) et/ou au moralisme (p. 82). Dans le premier de ces

deux cas, le sentiment de vulnérabilité aiguë de celui qui occupe la place d'autorité se traduit par une volonté d'empêcher toute initiative et expérience par crainte des conséquences potentielles. Dans le second, une recherche de consensus et de « monothéisme des jugements » (Gauchet, 2017, p. 618) conduit celui qui est en position d'autorité à tâcher de faire entrer l'autre dans le monde avec les mêmes conceptions du bien que lui-même, ce qui contrevient au pluralisme démocratique comme à l'idéal d'autonomie morale.

Ces trois attitudes nuisent au développement de l'autonomie de l'autre, qui requiert étayage, expérience, et formation de la capacité de choix et de jugement.

Il semble donc qu'une individualité conséquente et durable de celui qui occupe la place d'autorité soit une condition importante pour qu'il puisse rendre auteur à son tour, tout en devant être mêlée d'humilité car l'autorité éducative travaille à se rendre inutile dans la plus grande part possible des cas.

Avoir de l'autorité en tant qu'auctor, c'est [...] avoir cette confiance suffisante en soi, [...] être suffisamment maître de sa propre vie pour accepter de se confronter à l'autre avec son savoir et ses manques, en ayant le souci de lui ouvrir des voies non tracées à l'avance vers l'autonomie, de l'aider à poser des actes lui permettant de s'essayer à être à son tour auteur de lui-même dans la durée (Robbes, 2010, p. 77-78)

Où l'on en arrive au dernier point qui sera ici développé, à savoir l'impossibilité dans un tel cadre de définir un modèle unique, un *vade mecum* de l'autorité valable en tout, pour tout et pour tous. Inscrire cette réflexion dans une logique individualiste implique qu'il n'y a pas une autorité mais une infinité de façons de nouer des relations d'autorité, autant d'appropriations singulières de son exercice et de sa confrontation aux sur-conseils qu'elle produit que d'individualités singulières. Pour l'illustrer, on peut dire que dans la structuration hétéronome puis dans les compromis entre autonomie et hétéronomie (Gauchet, 2017) qui ont longtemps persisté dans les institutions éducatives, l'éducateur recevait, de par son statut et sa place dans une hiérarchie claire et explicite, les moyens de faire autorité dans son rôle en même temps que celui-ci lui était attribué.

Occuper une place d'autorité aujourd'hui, cela signifie à la fois s'approprier de façon critique et singulière cette place, se tisser en quelque sorte un costume sur mesure pour cela, mais aussi en confectionner un aux autres, puisqu'aider l'autre à « devenir lui-même » implique une diversité intrinsèque et irréductible, là où l'éducation conçue comme production d'une unité sociale conforme selon des modèles éprouvés et validés par le temps (Blais *et al.*, 2016, p. 17-20) tendait au contraire à une uniformisation d'intentions, si ce n'est de résultats. Cette instabilité permanente des fins et des moyens particuliers impose pour y faire face de combiner une forte réflexivité de sa pratique de l'autorité et une capacité durable à « tenir le rythme », et rend la vigilance envers soi tout à fait primordiale. Si l'on ajoute à cela le fait que, travaillant à sa propre éclipse (Prairat, 2010, p. 42), l'exercice de l'autorité éducative bienveillante consiste à passer un temps considérable à détricoter ce que l'on tisse par ailleurs (ce mouvement étant une condition même d'une autorité libératrice), on comprend pourquoi s'en remettre au charisme, à la bonne volonté ou au simple dévouement des éducateurs ne peut être qu'une solution de très court terme et surtout largement insatisfaisante (Prairat, 2010 ; Robbes, 2010).

Conclusion

Mêler autorité éducative bienveillante et vigilance envers soi consisterait alors à étayer le parcours d'un autre pour qu'il puisse choisir en conscience la vie qu'il veut mener, de façon autonome, sans pour autant compromettre en profondeur sa propre autonomie, son individualité, son bien-être. Ce compromis semble à la fois fécond et humble, car il laisse place à toutes les singularités possibles d'appropriation de ce schéma, et n'est pas en contradiction avec le « minimalisme raisonnable » caractéristique de la pensée éthique de R. Ogien (2007), consistant à aider à garantir ses libertés vulnérables à un autre qui y consent et en a besoin, mais sans juger les choix d'autrui, sans lui nuire, sans limiter ses libertés. L'autorité éducative bienveillante comme moyen semble donc compatible avec la liberté et l'autonomie des individus comme fin de l'éducation. Elle ne peut cependant se désintéresser de sa propre capacité à assumer durablement des responsabilités éducatives, c'est-à-dire malmener de façon inconsidérée l'« outil de travail » qui ici n'est autre que l'individualité, l'autonomie et le bien-être de celui qui occupe la place d'autorité.

Le choix d'être bienveillant envers l'autre est ainsi ce qui oblige à une certaine « vigilance envers soi », qui elle-même se distingue d'un devoir moral envers soi⁹ (Prairat, 2014, p. 36-37). Il s'agit davantage d'une attitude prudentielle, une « prise en compte de ses *propres intérêts à long terme* » (Ogien, 2007, p. 50), une façon de se garantir une capacité durable à occuper une position souvent inconfortable. La proposition selon laquelle « aller bien » soi-même serait le premier geste professionnel de qui doit occuper une place d'autorité éducative peut parfois être perçue comme vectrice d'égoïsme¹⁰, de désintéressement de l'autre. L'envisager comme une condition de mise en œuvre d'un minimalisme d'attention (Monjo, 2018, p. 32-33) alliant la volonté de répondre à la vulnérabilité de l'autre et de ne pas nuire (fut-ce fortuitement) à son autonomie et à sa liberté, paraît plus pertinent.

Si l'on peut admettre qu'un danger de l'autoritarisme est l'oubli et la négation de l'autre, l'absence de vigilance envers soi semble menacer l'équilibre complexe d'individualisme, de responsabilité et d'influence libératrice qui constitue le soubassement de l'autorité éducative bienveillante. Aussi, face à des besoins toujours supérieurs aux capacités de réponse, à une dramatisation croissante de l'enjeu éducatif et notamment scolaire dans le destin des personnes (Blais *et al.*, 2008, p. 164) il semble pertinent, pour paraphraser une célèbre formule, de se demander comment il serait possible « d'accompagner les accompagnateurs », autrement dit permettre à ceux qui occupent une place d'autorité de trouver à leur tour soutien et étayage lorsqu'ils ont à franchir les obstacles auxquels leur position les confronte quasi irrémédiablement. Il semble en tout cas manifeste, d'après ce qui précède, qu'une culpabilisation des acteurs éducatifs (Guillot, 2006, p. 113-119) qui admettrait la difficulté de s'inscrire dans ce modèle d'autorité et l'assimilation de cette attitude à une faiblesse coupable ou à un manque de conscience (notamment professionnelle) ne pourrait que rendre plus malaisé encore le fait de faire autorité de façon durable et saine dans l'acte d'éduquer aujourd'hui.

BIBLIOGRAPHIE

- Adorno, T. W. (2003). *Modèles critiques*. Paris : Payot & Rivages.
- Adorno, T. W. (2017). *Etudes sur la personnalité autoritaire*. Paris : Allia.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*. Paris, France : Gallimard.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Blais, M., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blais, M., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard/Pluriel.
- Blais, M., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2016). *Transmettre, apprendre*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Bruchon, Y. (2013). *Handicap et citoyenneté*. Paris : L'Harmattan.
- Brugère, F. (2011). *L'éthique du "care"*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brugère, F. (2013). *La politique de l'individu*. Paris : Seuil.
- Brugère, F. (2014). *L'éthique du "care"*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brugère, F. (2016). Le souci des autres fait-il une éducation ? *Education et socialisation*, [En ligne], 40, mis en ligne le 01 février 2016, consulté le 26 août 2018.
- Derycke, M., & Foray, P. (dir.) (2018). *Care et éducation*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome, apprendre à se diriger soi-même*. Paris, France : ESF.
- Foray, P. (2017). Autonomie. *Le Télémaque*, 51, 19-28.
- Gauchet, M. (1985). *Le désenchantement du monde*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2004a). La redéfinition des âges de la vie. *Le Débat*, 132, 27-44.
- Gauchet, M. (2004b). L'enfant du désir. *Le Débat*, 132, 98-121.
- Gauchet, M. (2005). *La condition politique*. Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2007). *La révolution moderne. L'avènement de la démocratie, I.* Paris : Gallimard.
- Gauchet, M. (2010). Mutation dans la famille et ses incidences. *La revue lacanienne*, 8, 17-32.
- Gauchet, M. (2015). L'enfant imaginaire. *Le Débat*, 183, 158-166.
- Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie, IV.* Paris : Gallimard.
- Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Robert Laffont.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation*. Paris : ESF.
- Houssaye, J. (2007). *Autorité ou éducation ?* Paris : ESF.
- Jonas, H. (1990). *Le Principe responsabilité*. Paris : Les Editions du cerf.
- Kant, E. (1785/1986). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.
- Kojève, A. (2004). *La notion de l'autorité*. Paris : Gallimard.
- Levinas, E. (1984). *Ethique et infini*. Paris : Le Livre de Poche.
- Levinas, E. (1990). *Totalité et Infini : essai sur l'extériorité*. Paris : Le Livre de Poche.
- Mendel, G. (2003). *Une histoire de l'autorité*. Paris : La Découverte.
- Milgram, S. (2017a). *Expérience sur l'obéissance et la désobéissance à l'autorité*. Paris : La Découverte.
- Milgram, S. (2017b). *Soumission à l'autorité*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.

- Monjo, R. (2018). Le care en éducation : quelles reconfigurations ? Dans M. Derycke, & P. Foray, *Care et éducation* (pp. 19-38). Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Nussbaum, M. (2012). *Capabilités*. Paris : Flammarion.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui*. Paris : Gallimard.
- Manesse, D. & Zakhartchouk, J.M. (2018). « Pas l'une sans l'autre. Présentation du dossier "Bienveillants et exigeants" ». *Les cahiers pédagogiques*, 542, 10.
- Michaud, Y. (2016). *Contre la bienveillance*. Paris : Stock.
- Naouri, A. (2013). *Prendre la vie à pleines mains*. Paris : Odile Jacob.
- Prairat, E. (dir.) (2010). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2012). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42, 19-34.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. Nancy : Presses Universitaires de Nancy.
- Prairat, E. (2017). *Eduquer avec tact*. Paris : ESF.
- Renaut, A. (2004). *La fin de l'autorité*. Paris : Flammarion.
- Roelens, C. (2017a). « Autorité éducative bienveillante et éthique », *Revue internationale du GREE (Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation)* (Canada), 4, 92-107.
- Roelens, C. (2017b). Autorité et lecture, l'accompagnement bienveillant visant à rendre auteur le sujet lecteur. *Le Sujet dans la Cité*, 8, 153-164.
- Roelens, C. (2018a). « Pour une autorité bienveillante : quand le bien-être scolaire fait autorité ; Un paradigme de la place d'autorité : la fonction de directeur d'école publique », *Éducation et socialisation*, n° 47.
- Roelens, C. (2018b). « L'autorité formative : bienveillance et autonomie durable », *Éducation permanente*, n° 214, 215-224.
- Roelens, C. (2018c). Bienveillance, autorité et didactique de l'oral : rendre auteur, rendre orateur. *Action didactique*, 1, 198-213.
- Ricoeur, P. (1995). *La critique et la conviction*. Paris : Calmann-Lévy.
- Robbes, B. (2010). *L'autorité éducative dans la classe*. Paris : ESF.
- Tronto, J. (2009). *Une monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.

NOTES

1 Le présent propos n'ignore pas les travaux critiques de J. Houssaye (2007) et de G. Mendel (2003) quant à la possibilité de faire coexister autorité, démocratie et éducation, ni ceux d'A. Renaut, envisageant *La fin de l'autorité* (2004). C'est toutefois une option autre, celle de penser une métamorphose démocratique de l'autorité, qui est explorée et assumée.

2 Pour le dire dans les termes d'une autre théoricienne du care, M. Nussbaum, il s'agit de penser en termes de capabilités. « *Ce sont les réponses à la question : "Qu'est-ce que cette personne est capable de faire et d'être ?". Autrement dit, [...] des "libertés substantielles" : un ensemble de possibilités (le plus souvent interdépendantes) de choisir et d'agir. [...] Il ne s'agit donc pas simplement de capacités dont une personne est dotée, mais de libertés ou de possibilités créées par une combinaison de capacités personnelles et d'un environnement politique, social et économique* » (2012, p. 39).

3 Voir aussi l'abord de cet aspect par F. Brugère (2016).

4 Comme c'est par exemple le cas dans ce propos d'O. Reboul sur l'autorité en éducation : « Qu'est-ce que l'autorité ? Le pouvoir, dirons-nous qu'a quelqu'un de faire faire à d'autres ce qu'il veut sans avoir à recourir à la violence, pouvoir dû soit à sa position sociale, soit à sa compétence, soit à son ascendant. » (2001, p. 69)

5 Voir aussi sur ce point B. Robbes (2010, p. 75-81), qui fait lui-même référence aux travaux de J. Ardoino.

6 Sans ignorer l'origine aristotélicienne du terme (Aristote, 1997, p. 31) ni la reprise de ce terme par H. Arendt (1983, pp. 254-255), l'usage que nous en faisons emprunte à B. Robbes lorsqu'il parle de *praxis* éducative (2010, p. 79-80). Il s'agit ici d'associer : 1° la communauté de certains schèmes rendant possible cette articulation (l'autorité permettant à la bienveillance d'être un principe actif, la bienveillance pouvant contribuer à permettre la reconnaissance de l'autorité...), 2° la nécessité de prendre en compte la singularité de chaque relation d'autorité bienveillante et des individus qui s'y lient.

7 Aussi évoquée par H.G. Gadamer (1996, p. 449-450).

8 L'auteur fait ici référence aux travaux d'H. Jonas sur *Le Principe responsabilité* (1990). Comme le montre E. Prairat (2012, p. 23-29), cette notion de responsabilité gagne à être pensée en articulant la lecture d'H. Jonas à celle d'E. Levinas, en particulier ses méditations pour le visage d'autrui dans *Totalité et infini* (1990) et *Éthique et infini* (1984). Où l'on découvre que ce « n'est ni la force, ni la puissance, mais la vulnérabilité d'autrui qui m'oblige » (Prairat, 2012, p. 25).

9 Notion mobilisée par Kant, pour lequel « assurer son propre bonheur est un devoir (au moins indirect) ; car le fait de ne pas être content de son état, de vivre pressé de nombreux soucis et au milieu de besoins non satisfaits pourrait devenir aisément une grande *tentation d'enfreindre ses devoirs* » (1785/1986, p. 97). Ce serait donc une condition de disponibilité pour tenir compte d'autrui.

10 Sur cette assimilation possible entre bienveillance et égoïsme, voir notamment les thèses d'Y. Michaud (2016, p. 132 ; p. 150).

POUR CITER CET ARTICLE

Référence électronique

Camille Roelens, « L'autorité éducative : bienveillance envers l'autre, vigilance envers soi », *Éducation et socialisation* [En ligne], 51 | 2019, mis en ligne le 15 mars 2019, consulté le 13 décembre 2021. URL : <http://journals.openedition.org/edso/5585> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5585>